



**Universidad
Zaragoza**



Trabajo Fin de Máster

La enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria,
Ciencias Sociales: Geografía e Historia

Teaching in Secondary Education, Social Sciences:
Geography and History

Autor/es

Sara Giménez Valero

Director/es

Rafael Pablo de Miguel González

Facultad de Educación
2016

ÍNDICE

0. Prólogo	2
1. Introducción: la profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo	3
1.1 Marco teórico de la profesión docente	
1.2 Experiencia en el centro educativo de prácticas	
1.3 Competencias adquiridas tras haber cursado el Máster	
2. Justificación de la selección de proyectos	18
3. Reflexión acerca de los proyectos seleccionados	19
3.1 Descripción de la unidad didáctica: la ciudad y el proceso de urbanización	
3.2 Descripción del proyecto de innovación-investigación: el concepto de ciudad	
3.3 Relación existente entre ambos proyectos y reflexión crítica	
4. Conclusiones y propuestas de futuro	33
4.1 Conclusiones	
4.2 Propuestas de futuro	
5. Referencias documentales	37
 Anexo I: unidad didáctica	 41
Anexo II: proyecto innovación-investigación	77

0. Prólogo

El trabajo que va a ser presentado forma parte del Proyecto final del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza. Esta titulación constituye un requisito esencial para poder ejercer la labor docente. Así, en las páginas que siguen, se transmitirá lo que este Máster ha aportado en lo referente a mi formación como docente de Secundaria y la utilidad del mismo en la preparación para ser profesora dentro del campo de las Ciencias Sociales, en concreto.

En esta memoria se han recopilado los elementos más destacables pertenecientes al presente año académico, 2015/2016, en el que se ha desarrollado la citada titulación. De esta forma, para exponer la información de una forma más clarificadora y ordenada, el trabajo va a ser estructurado como a continuación se explica.

Con la finalidad de presentar el proyecto y contextualizarlo, se expondrá un primer punto dedicado a la reflexión de la profesión docente a partir del marco teórico, haciendo especial hincapié en las Ciencias Sociales, los problemas que conlleva su explicación y, lo más importante, la función que desempeñan en la sociedad actual. Además, se analizará la profesión docente no sólo a través de la teoría sino también a partir de la experiencia en el centro educativo de prácticas, prestando atención a las condiciones de trabajo, el contexto o clima de clase y el papel que juega el profesor en el aula, entre otros aspectos. Para cerrar este apartado se mencionarán las competencias adquiridas tras haber cursado este Máster, explicitando su contenido y funciones a través de las asignaturas cursadas. Estas competencias adquiridas con la titulación serán¹:

- Competencia en contexto de la actividad docente.
- Competencia en interacción y convivencia en el aula.
- Competencia en procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia en diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Competencia en evaluación y mejora de la docencia.

A éstas, se sumarán las competencias específicas que un profesor de Ciencias Sociales debe presentar para que la práctica docente dentro de este campo sea la correcta.

¹ Las competencias adquiridas tras el curso del citado Máster se presentan en el siguiente enlace web: <https://educacion.unizar.es/sites/educacion.unizar.es/files/archivos/NormativaMasterProf/memoriamastrerprof.pdf> (consultado el 8 de junio de 2016).

Realizado el análisis acerca de la profesión docente se procederá, en un segundo punto, a justificar la selección de proyectos para el presente trabajo, unidad didáctica (elaborada en la materia de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*) y proyecto de investigación-innovación (diseñado para la materia de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*) y, a continuación, en un tercer punto, se llevará a cabo una reflexión acerca de los proyectos citados, destacando las características metodológicas más relevantes, entre otros aspectos.

Una vez descritos los dos proyectos y realizada una reflexión crítica se pasará a establecer un cuarto punto, dedicado a las conclusiones y propuestas de futuro, donde se recogen las ideas más reseñables derivadas de la realización y puesta en práctica de los dos proyectos seleccionados (unidad didáctica y trabajo de investigación-innovación) y del curso del Máster, aportando mejoras y retos formativos de cara al futuro.

La memoria concluye con las referencias documentales consultadas para la elaboración del Proyecto fin de Máster (libros, artículos, etc.), plasmadas en un quinto apartado y, a continuación, en anexos, se incluyen los dos trabajos seleccionados, la unidad didáctica y el proyecto de investigación-innovación, para su posible consulta.

Finalmente, para citar textualmente algunas referencias de suma importancia se ha utilizado el sistema *Harvard* de citas, que se incorpora directamente a continuación de la referencia textual mediante el uso del paréntesis.

1. Introducción: la profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro educativo

Como se ha adelantado anteriormente, para proporcionar una exposición clara, este punto va a ser estructurado en tres subapartados. El primero de ellos va a estar dedicado al marco teórico de la profesión docente, destacando aportaciones de diferentes autores y, una vez contemplado lo que sostiene la teoría se prestará atención a la experiencia propia como docente de prácticas en el centro educativo santa María del pilar (Marianistas), lo que servirá para contrastar la información recibida con lo realmente vivido. Finalmente, se presentarán las competencias adquiridas tras haber cursado el Máster y las competencias específicas que un profesor del campo de las Ciencias Sociales debe tener.

1.1 Marco teórico de la profesión docente

Es necesario partir de la idea de que el proceso educativo está enmarcado en dos ámbitos interrelacionados: lo individual y lo social. Como sostiene Moreno², la educación es una función social que se desarrolla en el seno de la sociedad, valiéndose de elementos tales como los padres, los docentes, los medios de comunicación, etc. Educando y educador se encuentran en un contexto social fuera del cual no se conciben las relaciones entre personas.

Así, con esta premisa, se quiere destacar que la educación, de modo general, es el proceso a partir del cual los individuos adquieren los conocimientos necesarios para la pertenencia a la sociedad, actuando correctamente de acuerdo con ese entorno. En palabras del propio Moreno (*ídem*): “La educación es el proceso que prepara a los individuos para que se incorporen a la compleja estructura social y desempeñen papeles sociales particulares, como miembros de los diferentes grupos a los que pertenecen”.

Esos conocimientos necesarios para formar parte de la sociedad, como se ha afirmado, no son innatos a las personas, sino que se van transmitiendo a los niños y, en este caso concreto, a los adolescentes a través de la palabra y de las acciones prácticas, es decir, de los ejemplos, hasta que adoptan una personalidad totalmente formada y adquieren pensamiento crítico, que como sostiene Gabriela López (2012, p.43), es una actividad reflexiva que consiste en analizar lo bien fundado de los resultados del propio pensamiento y los del pensamiento ajeno.

De esta forma, consiste en una formación como ser humano. Pero, como futuros docentes debemos plantearnos la cuestión de si todos los alumnos se forman de la misma manera, es decir, si todas las personas aprenden al mismo ritmo y mediante la utilización de los mismos recursos. Ante este supuesto, la respuesta es muy clara, las personas somos diferentes y no todos aprendemos igual ni de la misma manera, lo cual se aplica también a los estudiantes.

Por ello, para llevar a cabo una buena enseñanza, sería necesario adaptar los contenidos y la metodología a cada estudiante particular, ya que muchas veces se olvida que el alumnado es diverso y no homogéneo, al igual que la propia sociedad, lo que enlaza

² Esta información está obtenida del siguiente enlace web:

<http://ecuadoruniversitario.com/opinion/la-educacion-como-proceso-individual-y-social/> (consultado el 9 de junio de 2016).

con la idea del Diseño Universal para el Aprendizaje³ (Rose y Meyer, 2000, en INICO 2011, p.4), un nuevo enfoque de enseñanza basado en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías para responder a las diferencias individuales de todos los estudiantes.

Esta adaptación constituye una labor que corresponde al profesor, al ser el que mejor conoce a su grupo de alumnos y se deberá realizar de una forma continua, observando todo el proceso de adquisición de conocimientos. Además, la labor docente no implica simplemente transmitir una serie de conocimientos para que los estudiantes memoricen la información resultante, sino que implica mucho más, como actuar de guía del proceso educativo, facilitando el aprendizaje con distintos recursos, para lo cual es esencial conocer a la perfección a las personas que tienes delante y a las que nos dirigimos día tras día, interaccionando con ellos, y es que, como afirma Esther Prieto (2008, p.328), entre profesor y alumno se establece una convivencia que está basada en el principio de la interacción, en la que la participación y los procesos dinámicos se constituyen en la base de esa relación bidireccional.

El docente, para asegurar el buen camino del proceso educativo de los estudiantes no parte de la nada, del vacío, sino que elabora unos objetivos iniciales o de partida, los cuáles con la práctica docente en el aula, adquirirán forma y plasmación real en función del contexto dado. En estos objetivos de partida estarán presentes, además, todas las premisas antes mencionadas. Así, a modo de ejemplo, se indican a continuación los objetivos iniciales de los cuales debe partir el docente, según consideración propia:

- Debe facilitar el proceso de aprendizaje, actuando como guía, y debe ayudar a los alumnos en su proceso de adquisición de madurez, fomentando el desarrollo social y el intelectual.
- Debe fomentar la educación en valores, destacando el respeto hacia los demás, la solidaridad, etc. Además, el profesor debe tener en cuenta que sus actuaciones sirven de ejemplo, convirtiéndose en paradigma de identificación para el alumnado, con lo que debe cuidar mucho sus acciones y proceder conforme a lo que promulga.
- Debe, en todo momento, motivar a sus estudiantes e incentivar la seguridad en sí mismos, favoreciendo la autoestima. Para lograrlo, debe suscitar interés en el aula.
- Debe encargarse de reforzar el vínculo entre el propio alumno y la comunidad educativa, principalmente con la familia y el centro educativo, fomentando la colaboración y cooperación de todas las personas que constituyen el entorno

³ Esta información acerca del Diseño Universal para el Aprendizaje se puede consultar en versión digital en el siguiente enlace: <http://inico.usal.es/publicaciones/integra/integra40.pdf> (consultado el 9 de junio de 2016).

educativo del estudiante y es que la educación es un cuestión que nos implica a todos.

- Debe saber transmitir los conocimientos relacionados con la materia que imparte. El docente debe saber mucho porque si no se cumple esta condición no se puede exponer la información, pero saber mucho no basta, ya que es necesario saber emitir el conocimiento adecuadamente, enlazando con la idea de transposición didáctica de Chevallard (1991, p.45), consistente en la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber.

De esta forma, para lograr los objetivos citados, como dice Pagès (2004, p.157): “Para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas [...]. Para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para saber enseñar”.

Para ello, una vez que se disponen los conocimientos necesarios acerca de una disciplina, es necesario disponer de los recursos y habilidades necesarias para poder transmitirlos, donde juega un papel fundamental la didáctica, en este caso concreto, la didáctica de las Ciencias Sociales, definida por Martín López (1988, p.26) como la “disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado”.

Así, un buen profesor debe saber mucho acerca de la materia a impartir (tener conocimientos), debe tener estrategias o recursos para poder transmitir ese saber (lo que se consigue con la didáctica) y, además, unos conocimientos muy amplios relacionados con la Psicología, Pedagogía y Sociología y una gran capacidad de adaptación ante nuevas situaciones que se pueden presentar y es que la sociedad cambia constantemente.

En este sentido, Tribó (2008, p.186) aporta una visión muy clarificadora de cómo debe ser el docente del siglo XXI: “El nuevo perfil del profesor del siglo XXI comporta un cambio epistemológico o de concepto: es urgente situar el proceso de aprendizaje del alumno como eje del nuevo paradigma docente y enfatizar la capacidad de construir conocimiento conjuntamente, profesores y alumnos, para sobrevivir con éxito en esta nueva complejidad social”.

Explicadas las características o rasgos esenciales que debe tener hoy en día un profesor para que la práctica docente sea la adecuada, es preciso, a continuación, centrar la mirada en el campo de estudio al cual se pertenece, las Ciencias Sociales. Para ello, en

primer lugar y a modo de aproximación, cabe aportar una definición de Ciencias Sociales. De manera general, por Ciencias Sociales se entiende a un conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social⁴.

La explicación o transmisión de Ciencias Sociales genera una serie de problemas y es que los estudiantes manifiestan serias dificultades en aprender cuestiones relacionadas con esta disciplina. Siguiendo a Liceras (2000, pp.55-74), el alumnado lleva a cabo un uso abusivo de la memoria no comprensiva, fomentado por el tipo de enseñanza que ofrecen muchos profesores, basada en la descripción y narración y donde sólo tiene cabida la memorización. Relacionado con ello, otra dificultad es el cambio o paso de una enseñanza descriptiva a una explicativa, lo que requiere un mayor esfuerzo para el alumnado, a lo que hay que sumar la complejidad para elaborar y desarrollar un currículum de Ciencias Sociales con enfoque interdisciplinar, introduciendo otras áreas de conocimiento.

A estas dificultades hay que sumar las siguientes consideraciones (*idem*): el alumnado manifiesta, en muchas ocasiones, falta de interés (al considerar la Ciencias Sociales como un aprendizaje exclusivamente memorístico consideran que carece de utilidad), a lo que se debe añadir que muchas veces el análisis y comprensión de los fenómenos sociales no parte de la realidad que vive el alumnado. Otro problema a mencionar (*idem*) es el poco manejo por parte de los estudiantes de los conceptos propios de la disciplina, donde hay que decir que las Ciencias Sociales trabajan con conceptos abstractos y que resultan bastante difíciles de aprender. Además, la comprensión de unos conceptos requiere el conocimiento y correcto uso de otros, lo que enlaza con las palabras de Pagès (1997, p.157): “El conocimiento social requiere su propia sintaxis para ser entendido”. Finalmente (Liceras 2000, pp.55-74), otra problemática la constituyen las ideas previas con las que el estudiante acude a la escuela, tomadas de su contexto social, y que muchas veces son erróneas, costando mucho esfuerzo tanto por parte del alumno como del profesor el poder cambiarlas porque forman parte de su ideario.

Vista la definición de Ciencias Sociales y los problemas que implica su explicación, es necesario prestar atención a la función que desempeñan en la sociedad actual, para lo cual se van a utilizar los planteamientos de Benejam⁵ (1999, p.1), que resume la función de

⁴ Se trata de una definición obtenida del siguiente enlace web: http://www.ecured.cu/Ciencias_sociales (consultado el 10 de junio de 2016).

⁵ Esta información está disponible en el siguiente enlace web: <http://www.grao.com/revistas/iber/021-los-conceptos-clave-en-la-didactica-de-las-ciencias-sociales/la-oportunidad-de-identificar-conceptos-clave-que-guian-la-propuesta-curricular-de-ciencias-sociales> (consultado el 10 de junio de 2016).

las Ciencias Sociales que figuran en el currículum escolar de la Enseñanza Obligatoria en tres puntos:

- Procurar la información necesaria para situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven.
- Ayudar a los alumnos a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas.
- Presentar los contenidos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social democrático y solidario.

En definitiva Benejam (1997, p.33) afirma que las Ciencias Sociales sirven para que los alumnos conozcan las fuentes del pasado y los hechos del presente, para que reconozcan los modelos históricos y sociales y sus características y sepan aplicarlos para resolver los problemas sociales con rigor y eficacia; para crear interés, entendiendo quiénes somos y cómo somos, siendo conscientes de su identidad; para comprender el presente, cómo se ha llegado hasta aquí, las opciones que se han hecho y las consecuencias que han tenido, lo que sirve para plantear acciones alternativas para construir una sociedad más libre y justa; y para tener los conocimientos necesarios para no dejarse dominar, cuestionando todo lo que se afirma de la Historia y sociedad y formando una interpretación propia, mostrando que el diálogo es el mejor camino para tratar diversas circunstancias y reflexionar acerca de contextos espaciales y temporales diferentes.

1.2 Experiencia en el centro educativo de prácticas

Las prácticas fueron realizadas en el centro educativo Santa María del Pilar (Marianistas), un centro privado concertado perteneciente a la Compañía de María que ofrece enseñanza en todas las etapas obligatorias y Bachillerato y que se encuentra ubicado en el barrio zaragozano de Casablanca. El colegio alberga un total de, aproximadamente, 1.600 alumnos, organizados en cuatro unidades por curso para todos los niveles, provenientes de un contexto socioeconómico medio-alto, lo cual se refleja en los medios que dispone el propio centro educativo y en el tipo de formación que se imparte.

La especialidad de la que se parte es Geografía e Historia, aunque soy graduada en Historia. Así, como se trata de dos disciplinas que van unidas, cualquiera de las dos podían ser asignadas. En mi caso concreto, el curso que me ofrecieron para llevar a cabo las prácticas fue 3º de Educación Secundaria Obligatoria, curso que en la materia de Ciencias Sociales está dedicado exclusivamente a la disciplina geográfica. De esta forma, la unidad

didáctica y el proyecto de investigación-innovación se realizaron sobre Geografía, impartiendo clase como docente de prácticas a los cuatro grupos del mencionado curso (3ºA, 3ºB, 3ºC y 3ºD).

Al respecto, cabe indicar que cuando me fue notificado el curso y la materia para desarrollar las clases la primera sensación que tuve fue la de rechazo, al no sentirme capacitada para impartir una materia de la cual no soy especialista. Quiero destacar esta posición inicial porque conforme avanzó mi estancia en el colegio esta percepción fue cambiando de forma radical. Durante los primeros días en el colegio, período dedicado a la observación en el aula, pude constatar que la forma tan peculiar con la que se desarrollaban las clases generaba una mayor interacción profesor-alumno y también entre los propios estudiantes, un aprendizaje activo, un mayor interés hacia lo que constituye objeto de estudio y una mayor interdisciplinariedad, donde no sólo hacía falta saber Geografía sino también Historia, Economía, etc.

La metodología aplicada en el aula estaba caracterizada por el modelo *flipped classroom* o clase invertida a través de la realización de proyectos de forma autónoma, mediante la utilización de la aplicación ArcGIS online, que permite crear mapas por capas, y del Story Map Journal de ArcGIS, que posibilita la realización de diarios de mapa por secciones. Se trata de una forma de desarrollar las clases en la que el rol del profesor cambia por completo, dejando de ser un mero transmisor de la información a actuar como guía del proceso educativo, facilitando el aprendizaje.

La unidad que fue seleccionada para realizar las clases estaba dedicada a la ciudad y el proceso de urbanización, lo cual me permitía abarcar información proveniente de distintas disciplinas dentro del campo de las Ciencias Sociales. Además, la metodología mencionada permitía la relación o unión entre los propios contenidos y el trabajo con las Tecnologías de la Información y Comunicación, tan importante en la sociedad actual, en la sociedad de la información y comunicación.

De esta forma, como he indicado anteriormente, mi percepción experimentó un gran cambio, con lo que la experiencia de la puesta en práctica resultó totalmente gratificante, sirviendo, además, para darme cuenta de que existen otras formas de trabajar con el alumnado en el aula y que permiten desarrollar más habilidades y capacidades en los estudiantes que con la utilización de la metodología tradicional, basada en un aprendizaje puramente memorístico. Así, se pudo constatar que esta metodología es eficaz, porque fomenta la reflexión acerca de la información, el cotejo de datos, promueve la implicación y autonomía del alumnado (el estudiante crea sus mapas y luego los presenta en un Story

Map Journal acompañados de información buscada por él mismo) y forma a los estudiantes en aspectos que demanda la sociedad actual, como es el correcto manejo de las TIC.

En lo que se refiere al perfil del alumnado, éste es bastante homogéneo, al pertenecer casi todos a la misma clase social y donde la diversidad no es un aspecto que caracteriza al colegio, ya que las diferencias de nivel entre los estudiantes no son muy notorias, salvo casos excepcionales (algún alumno con altas capacidades). Además, el número de alumnos procedentes de otras nacionalidades es muy bajo, lo cual no significa que el centro educativo carezca de medidas registradas ante estas situaciones que puedan producirse en el futuro.

Derivado de ello, cabe indicar que el clima de aula era el idóneo para desarrollar las prácticas, al ser clases caracterizadas por un alumnado con un nivel alto de conocimientos, muy respetuosos tanto hacia los compañeros como hacia el docente y muy participativos. A pesar de ello, se encontraron algunas dificultades y es que impartir clase a un alumnado tan bien preparado requiere una buena selección de materiales y recursos, que tienen que estar caracterizados por incentivar la reflexión y promover la argumentación.

Como he resaltado, el contexto o clima de aula era el ideal, pero no debe olvidarse que se trata de alumnos de 14-15 años, que se encuentran en plena adolescencia, una de las etapas más difíciles de la vida, en la que se producen cambios físicos o biológicos, cognitivos y psicosociales. Al respecto, una definición reveladora la aporta UNICEF⁶, al afirmar lo siguiente:

“La adolescencia es una de las fases de la vida más fascinantes y quizás más complejas, una época en que la gente joven asume nuevas responsabilidades y experimenta una nueva sensación de independencia. Los jóvenes buscan su identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar habilidades que les permitirán convertirse en adultos atentos y responsables”.

Al estar buscando su identidad, en continua lucha por encontrar un lugar en la sociedad, los alumnos que se encuentran en esta etapa, por tanto, no se comportan siempre de la misma forma. También se constató que es una etapa en la que el aspecto físico adquiere mucha importancia, donde lo importante es “cómo me ve el resto”. Como sostiene Iglesias Diz (2013, p.92):

⁶ Definición disponible en la web, a través del siguiente enlace:
http://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf (consultado el 12 de junio de 2016).

“Los cambios físicos y psicológicos generan una gran preocupación en los adolescentes, sobre todo en los primeros años, con extrañamiento y rechazo del propio cuerpo, inseguridad respecto a su atractivo, al mismo tiempo que crece el interés por la sexualidad. En la adolescencia media, se produce una mejor aceptación del cuerpo pero sigue preocupándoles mucho la apariencia externa y, entre los 18 y 21 años el aspecto externo tiene ya una menor importancia, con mayor aceptación de la propia corporalidad”.

Además, se pudo observar que el grupo es la referencia central o el principal punto de apoyo, contribuyendo al refuerzo de la identidad personal. En palabras de Ayestarán (1987, p.124): “El deterioro de los vínculos familiares, como consecuencia de la búsqueda de una autonomía mayor por parte del adolescente, dejaría a éste en un vacío que trata de colmar en el grupo de los iguales. La autonomía lograda en el grupo de iguales favorecería la relación familiar”. Así, el ser aceptado por los amigos y compañeros de clase es un factor fundamental, lo que influye en el nivel global de autoestima del alumnado.

A modo de conclusión, de la estancia en el centro de prácticas se pueden realizar una serie de afirmaciones: la experiencia ha sido totalmente gratificante porque me ha permitido aprender a trabajar una disciplina, la Geografía, de la cual no soy especialista, a partir del manejo de diferentes recursos; me ha posibilitado la constatación de lo importante que es hacer clases dinámicas, muy participativas, donde lo memorístico no sea el elemento primordial y lo relevante que es el crear interés por lo que constituye objeto de estudio porque ese interés genera implicación.

Así mismo, me he podido percatar de la importancia que tiene partir de lo próximo, generando curiosidad a partir de lo que es cercano al alumnado; ha servido para apreciar y valorar la importancia que tiene la interdisciplinariedad para una enseñanza más completa, entendiendo las disciplinas no como campos de estudio cerrados sino abiertos a diferentes relaciones e interpretaciones, y la experiencia ha sido útil para valorar la importancia que tiene la integración de las TIC en la educación del alumnado, en un mundo en que lo tecnológico invade nuestras vidas, fomentando su correcta utilización y formando a unos estudiantes competentes en lo que demanda la sociedad actual.

Finalmente, una deducción de las más importantes es que se ha podido observar la necesidad de apoyo y atención que requiere el alumnado por parte de los docentes. Los estudiantes demandan un profesorado que les guíe, les comprenda y que les motive durante

todo el proceso educativo. En palabras de Bono⁷ (2010, p.5): “los profesores influyen en la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes a través de su planificación e instrucción y, a su vez, la manera en que los estudiantes reaccionan provoca en los profesores modificaciones, que afectarán de mejor manera la motivación y el aprendizaje”.

1.3 Competencias adquiridas tras haber cursado el Máster

La finalidad del Máster es proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente con arreglo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre⁸.

En las líneas que siguen se van a exponer las competencias genéricas y transversales, las competencias específicas (derivadas de las materias cursadas en el Máster), utilizando la memoria de verificación del Máster de Profesorado⁹, y las competencias que debe tener el profesor de Ciencias Sociales y que se han adquirido durante el curso de la citada titulación.

De acuerdo con la memoria de verificación del Máster, las competencias genéricas que más se han visto desarrolladas son las siguientes:

- **Capacidad de reflexión en los ámbitos personal, intelectual y social.** Se ha podido constatar que la educación es un proceso complejo que incluye el conocimiento de estos tres niveles para actuar correctamente como docentes, ya que influyen, en mayor o menor medida, en el ritmo de aprendizaje. Por ello, es necesaria la continua observación en el aula y el continuo diálogo con nuestros estudiantes para comprobar que todo funciona adecuadamente.
- **Capacidad de integrar y aplicar los conocimientos para la formación de juicios y la resolución de problemas.** En los trabajos realizados a lo largo del Máster y durante el período de prácticas en el centro educativo se han podido aplicar los

⁷ Esta información está accesible en el siguiente enlace web:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf> (consultado el 12 de junio de 2016).

⁸ Información proporcionada por la Universidad de Zaragoza, disponible en el siguiente enlace web:

<http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/> (consultado el 13 de junio de 2016).

⁹ La memoria de verificación del Máster de Profesorado puede ser consultada en el siguiente enlace web, indicado también en el prólogo:

<https://educacion.unizar.es/sites/educacion.unizar.es/files/archivos/NormativaMasterProf/memoriamastrprof.pdf> (consultado el 8 de junio de 2016).

conocimientos adquiridos durante las clases teóricas, formando juicios y reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas.

- **Capacidad para el autocontrol.** Esta competencia se ha desarrollado, principalmente, durante el período de prácticas, donde se ha observado que la adolescencia es una etapa complicada y que requiere el entendimiento, apoyo y paciencia del profesorado.
- **Desarrollo de la automotivación.** Al igual que la competencia anterior, se desarrolló durante la estancia en el colegio de prácticas, donde se pudo descubrir que si el profesor transmite pasión por lo que hace, el alumnado responde positivamente ante ello, creando una especie de retroalimentación, porque esa actitud que manifiestan los estudiantes es percibida por el profesor, motivándolo en su actuación docente.
- **Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.** El Máster me ha ofrecido múltiples recursos y metodologías de trabajo para investigar o estudiar de una forma autodirigida.
- **Capacidad de comunicar ideas y razonamientos a diversos tipos de públicos.** Esta competencia se ha adquirido tanto en el desarrollo de las clases teóricas como en las prácticas y es que durante las primeras fueron muchos los trabajos expuestos a los compañeros de clase, procedentes de distintas disciplinas y con conocimientos diferentes acerca de las temáticas concretas, aunque todos ellos, con una buena formación académica. A su vez, durante las clases prácticas en el colegio se tuvieron que comunicar ideas a alumnos entre 14-15 años, con una menor capacidad crítica y mucho más dispersos.
- **Capacidad para la empatía.** El aprender a ponerme en el lugar de mis alumnos ha sido una de las cosas más difíciles a las que me he enfrentado, pero ha sido una de las más gratificantes ya que me ha permitido interpretar las necesidades y motivaciones de los estudiantes y, en definitiva, ello ha posibilitado el poder comprenderlos.
- **Capacidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y otras personas.** Competencia desarrollada a partir de la realización de trabajos de forma colaborativa, en equipo, durante las clases teóricas del Máster, y a través de la observación de cómo se trabaja en un centro educativo, actuando de forma conjunta dentro de un mismo departamento y ofreciendo la ayuda a compañeros de áreas diferentes.

En lo que se refiere a las competencias específicas, la memoria de verificación del Máster establece cinco competencias, ligadas a cinco materias cursadas: contexto de la actividad docente; interacción y convivencia en el aula; procesos de enseñanza-aprendizaje; diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de

aprendizaje y, finalmente, evaluación y mejora de la docencia. Estas competencias van a ser detalladas a continuación.

- **Contexto de la actividad docente:** la memoria de verificación del Máster sostiene que esta competencia se relaciona con “la integración en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, y la integración y participación en la organización de los centros educativos y la contribución a sus proyectos y actividades” (p.27).

Se trata de una competencia que está ligada a la asignatura *Contexto de la actividad docente*, cursada en el primer cuatrimestre. Es una materia dividida en dos grandes bloques: marco social y marco legal de la educación, correspondiendo con los dos ámbitos en que se desarrolla. Así, la asignatura se fragmentó en una parte dedicada a la sociología y otra dedicado a la didáctica y organización escolar. Con esta materia se desarrollaron las siguientes subcompetencias: relación entre la sociedad en la que vivimos y el papel educador a ejercer (se transmitió la idea de que toda sociedad se halla marcada por la desigualdad y diversidad, destacando la presencia cada vez más numerosa de personas procedentes de otras nacionalidades, lo cual se plasma en las aulas, potenciando la inclusión de estos alumnos en la clase ordinaria, algo que afirma Alegre 2008, p.68); importancia del contexto social en la actividad docente (destacando a las familias como elemento esencial, valorando el cambio que está sufriendo este concepto hacia una dimensión plural y proponiendo la mejora de la formación de las propias familias al ser beneficioso para sus hijos, idea que aparece más desarrollada en Flecha y Soler, 2013); conocimiento del sistema educativo español, tanto pasado como presente para conocer su evolución (una idea clave que se transmitió fue la importancia que adquieren las competencias básicas en la organización de las materias a partir de la LOE); identificar las diferentes relaciones entre centro educativo, familia y sociedad y comprensión de la normativa interna de los centros educativos, reconociendo sus documentos.

- **Interacción y convivencia en el aula:** la memoria de verificación del Máster afirma que esta competencia se relaciona con “propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares” (p.28).

Es una competencia ligada a la asignatura del mismo nombre, cursada en el primer cuatrimestre. Se trata de una materia dividida en dos grandes bloques, Psicología evolutiva y Psicología social, enseñando una psicología básica para poder llevar a cabo la labor docente de la mejor manera posible. Así, se desarrollaron las siguientes subcompetencias: identificar las fases por las que discurre el alumno

durante la adolescencia, comprendiendo el desarrollo de la personalidad y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje, planteando soluciones; aplicar las bases fundamentales de la tutoría y la orientación con la finalidad de mejorar el desarrollo y progreso personal y profesional (para más información ver Monge 2009); afrontar la atención a la diversidad, entendida como un elemento característico de los centros educativos; también se enseñaron las ventajas de la realización de actividades grupales, fomentando el aprendizaje activo y colaborativo, así como estrategias para prevenir y resolver conflictos que puedan surgir en el aula.

- **Procesos de enseñanza-aprendizaje:** siguiendo la memoria de verificación del Máster, esta competencia pretende “impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo” (p.29).

Es una competencia ligada a una materia que recibe el mismo nombre, cursada en el primer cuatrimestre, donde se explicaron los procesos más adecuados a la hora de aprender y de enseñar, y que ha permitido desarrollar las siguientes subcompetencias: conocer los distintos tipos de aprendizajes a partir de las teorías de aprendizaje que se pueden dar en el aula (conductistas, cognitivistas y constructivistas, mucho más actuales, donde el alumno pasa a ser el protagonista del proceso de aprendizaje), así como los tipos de evaluación existentes en función de la metodología desarrollada, teniendo en cuenta la importancia que tiene la motivación en el aula, ya que sin motivación es muy complicado hacer que el estudiante aprenda. Para ello, las expectativas del profesor acerca del alumnado son muy importantes, porque los resultados serán proporcionales, como afirma Morales (2009, p.35): “¿Queremos que nuestros alumnos sean unos campeones? Tratémosles como a campeones”. Esta materia también ha posibilitado el valorar y entender la importancia que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso educativo, aspecto que se pudo constatar durante el período de prácticas y que se refleja en la unidad didáctica realizada, adjuntada en el anexo I.

- **Diseño curricular e instruccional y organización y desarrollo de las actividades de aprendizaje:** la memoria de verificación del Máster sostiene que esta competencia pretende “planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia” (p.30).

Es una competencia ligada a tres materias de la titulación, a saber, *Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia y Economía; Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia y Economía*, ambas cursadas durante el primer cuatrimestre; y

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia, cursada en el segundo cuatrimestre.

La primera materia citada ha permitido desarrollar las siguientes subcompetencias: identificar los puntos clave del currículum; los objetivos de la enseñanza del área de conocimiento a la que pertenezco, las Ciencias Sociales; conocer los documentos oficiales que se pueden encontrar en un centro educativo y saber realizar una programación didáctica, teniendo en cuenta no sólo los contenidos a impartir sino también las características de la sociedad, la idea docente acerca de la educación y sus finalidades y el contexto del centro educativo. Dentro de las propuestas planteadas en las clases teóricas quiero destacar el llamado *Backward Design*, que consiste en empezar a plantear el diseño de una programación por los objetivos, siguiendo por cómo se van a conseguir y, finalmente, planificando las actividades (para más información ver Wiggins y McTighe 2005).

La segunda asignatura mencionada me ha permitido adquirir las siguientes subcompetencias: analizar los documentos curriculares; identificar los principios básicos para la evaluación del aprendizaje y conocimiento e identificación de diferentes técnicas de aprendizaje, metodologías e instrumentos de evaluación según las necesidades del alumnado. Aquí se pudo constatar la eficacia de la evaluación formativa, que valora todo el proceso de aprendizaje del estudiante.

Finalmente, con la tercera materia, se ha aprendido a diseñar actividades para llevar a cabo en el aula y a saber adaptarlas en función de una serie de criterios como el nivel de la clase o el contexto o clima presente en el aula. En el diseño de las actividades ha sido fundamental la importancia de la didáctica de las Ciencias Sociales que, como sostiene Pagès (2000, p.36), “proyecta los conocimientos que se obtienen del análisis de la práctica para enseñar el oficio de enseñar”.

- **Evaluación y mejora de la docencia:** la memoria de verificación del Máster afirma que esta competencia pretende “evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro” (p.32).

Se trata de una competencia ligada a la materia *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, cursada en el segundo cuatrimestre, estudiando las prácticas más innovadoras y las principales vías de investigación en el campo de las Ciencias Sociales. Ello ha permitido desarrollar las siguientes subcompetencias: investigar sobre los procesos de enseñanza con el objetivo de la mejora continua del desempeño docente, unida a ésta, analizar críticamente el desempeño de la docencia, identificando los problemas esenciales y, finalmente, me ha permitido aplicar y saber utilizar metodologías y técnicas de investigación educativa, aprendiendo a realizar proyectos de investigación e innovación, como el que se expone en el punto tercero de la presente memoria.

Por último, se van a tratar, a continuación, las competencias que debe tener el profesor de Ciencias Sociales porque este Máster no sólo me ha formado para ser docente de Secundaria sino para ser docente de Ciencias Sociales, campo de estudio al que pertenezco.

Para hablar del perfil del profesorado de Ciencias Sociales cabe destacar los planteamientos de Isidoro González (2002, p.54), que establece tres competencias: perceptiva, interpretativa y representativa.

La **competencia perceptiva** supone hacer que el estudiante comprenda la diferencia entre pasado y presente (lo que fue y lo que es) y entienda que ese pasado está comprendido en nuestro presente, y que ese presente se interpreta a través del funcionamiento de la sociedad humana distribuida y organizada sobre espacios, que son producto del pasado.

La **competencia interpretativa** implica enseñar cómo dar significado a nuestros conocimientos para crear nuestra “memoria” social, que se concibe desde dos perspectivas: la estructura cronológica (pasado histórico proyectado sobre el presente social y cultural) y las propias identidades colectivas (no hay que olvidar que ningún ser humano pertenece a una única identidad).

Por la **competencia representativa** se pretende que los alumnos adquieran conciencia de sus posibilidades de acción sobre el presente, teniendo en cuenta que sólo desde la convicción del presente se puede tener una representación clara del pasado, reproduciendo los hechos, comprendiendo qué pasó y por qué sucedió un determinado acontecimiento y, con esa información, se puede reflexionar acerca de cómo nuestras actuaciones en el presente afectarán en el futuro.

Finalmente, el docente de Ciencias Sociales (*ibidem*, p.55) debe diferenciar entre el saber científico referencial (saber que se puede observar en las universidades) y el saber científico educativo (el propio de las escuelas). La ciencia social educativa se diferencia cada vez más de los conocimientos elaborados y propios de las ciencias referentes (Geografía, Historia, etc.), elaborando un nuevo tipo de saberes relacionados con la educación y con los saberes de las ciencias referentes, estableciendo un nexo de unión entre ambas.

2. Justificación de la selección de proyectos

Como se ha adelantado anteriormente, los dos proyectos seleccionados para ser analizados en profundidad son la unidad didáctica y el trabajo de innovación-investigación, respectivamente. El primero de ellos, la unidad didáctica, fue realizado para la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, cursada en el segundo cuatrimestre; y el segundo de ellos, el proyecto de innovación-investigación, se realizó para la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, cursada en el segundo cuatrimestre.

Entre las razones que explican la elección de estos trabajos cabe destacar las que siguen a continuación. Es preciso indicar que la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación están íntimamente relacionados, dado que fueron realizados acerca de la misma temática, la ciudad y el proceso de urbanización. De hecho, el proyecto formaba parte de la unidad didáctica, constituía una parte de las sesiones a realizar para explicar ese tema. En concreto, el citado proyecto fue realizado como introducción a la unidad didáctica, partiendo de una serie de conceptos fundamentales. Debido a ello, una de las razones de la elección es ésta precisamente, que el proyecto formaba parte de la unidad didáctica.

También es necesario señalar que se trata de los dos trabajos en que más tiempo he invertido en su elaboración, tanto por su extensión como por la complejidad que entrañaban (ordenar coherentemente las sesiones y planificar las actividades en lo que se refiere a la unidad didáctica, y seleccionar el concepto clave, establecer dimensiones y analizar resultados, en el caso del proyecto de innovación-investigación).

Otro de los motivos esenciales que han marcado esta selección es que se trata de los dos únicos trabajos realizados durante el desarrollo de las clases teóricas que pudieron ser llevados a cabo en el aula durante el período de prácticas. Este hecho es esencial puesto que la elaboración de los trabajos no se quedaron simplemente ahí, como simples producciones, sino que permitieron obtener información acerca de su ejecución en un entorno real, pudiendo valorar su eficacia y sus puntos débiles, para poder mejorarlos en futuras realizaciones.

Además, se considera que constituyen dos pilares fundamentales de la buena práctica docente y es que una unidad didáctica es imprescindible para cualquier docente, es su herramienta básica, es el documento donde organiza las sesiones y las actividades a realizar en el aula, teniendo en cuenta el clima o contexto de clase, el ritmo de aprendizaje

de los estudiantes, etc. Por su parte, la investigación es necesaria para mejorar continuamente en lo que a la docencia se refiere y poner en marcha nuevas estrategias y metodologías en el aula.

Por último, se trata de dos trabajos de gran utilidad para la práctica docente, que enlazan a la perfección con las funciones que debe tener un profesor de Ciencias Sociales: enseñar al estudiante cómo es el mundo en el que vive, es decir, el funcionamiento de la sociedad y, sobre todo, hacer que reflexione de forma crítica sobre esa información recibida a partir de un conjunto de actividades planificadas.

3. Reflexión acerca de los proyectos seleccionados

Explicado el porqué de esta elección se pasará a describir a continuación ambos proyectos, prestando especial atención a la metodología utilizada, a las modificaciones que sufrieron en el curso de su elaboración y a los aspectos a mejorar de cara a una futura actividad docente. Finalmente, se realizará una reflexión crítica de los dos trabajos.

3.1 Descripción de la unidad didáctica: la ciudad y el proceso de urbanización

Como ya se ha afirmado, este trabajo fue realizado para la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, durante el segundo cuatrimestre. El punto de partida era elaborar una unidad didáctica que pudiera ser impartida durante la realización del segundo período de prácticas en el centro educativo. Así, como el curso asignado fue Tercero de Educación Secundaria Obligatoria, dedicado exclusivamente a la disciplina geográfica, la unidad didáctica versó acerca de esta temática, en concreto, la ciudad y el proceso de urbanización, al ser un tema que me permitía incorporar información de diferentes disciplinas dentro del campo de estudio de las Ciencias Sociales, incluyendo la Historia.

La unidad didáctica se llevó a cabo con dos grupos (3ºA y 3ºC, con 27 y 26 alumnos respectivamente en cada clase) siguiendo una metodología particular, basada en el aprendizaje significativo y por descubrimiento, que presta especial atención al papel activo del alumnado en la construcción de conocimiento a partir de sus propias experiencias, y en el desarrollo de actividades prácticas. Además, se trata de un proceso donde las TIC adquieren un papel esencial dentro del trabajo de la Geografía.

Esta unidad didáctica fue pensada para que el alumnado trabajara en el aula, donde tendrían que elaborar individualmente un proyecto consistente en la realización de un *Story*

Map Journal o diario de mapa con la aplicación *ArcGis online*, que permite recopilar, organizar, analizar, compartir y distribuir información geográfica, permitiendo que ésta esté accesible para cualquier usuario. En este diario de mapa el alumnado tendría que analizar fotos, planos y mapas (elaborados anteriormente con la aplicación *ArsGIS online*, que permite crear mapas por capas) y elaborar un conjunto de comentarios sobre ellos por secciones, utilizando el apoyo de diversas fuentes (Internet, libro de texto o fotocopias proporcionadas).

Consiste en llevar a cabo el método conocido como *flipped classroom* o aula invertida, donde la clase se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el cual el profesor actúa como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno dedica el tiempo en casa para entender los contenidos conceptuales y en la clase se ocupa de la realización del trabajo.

Además de la creación del *Story Map Journal*, el alumnado debía completar un cuestionario en la aplicación *Classroom*, creado previamente por el profesor con la aplicación QUIA, para lo cual podría utilizar el libro de texto, Internet u otros recursos y podía repetirlo tantas veces como quisiera hasta que cumpliera el plazo fijado. Este cuestionario constaba de 30 preguntas aleatorias entre el conjunto de cuestiones confeccionadas teniendo en cuenta los contenidos del libro de texto y las actividades realizadas, de manera que a cada estudiante le correspondía responder a preguntas diferentes. Las preguntas comprendían aspectos de tipo conceptual (definiciones, verdadero o falso, etc.) y para que este bloque estuviera aprobado los alumnos necesitaban obtener un 80% de aciertos.

La unidad didáctica fue planteada con la finalidad de cumplir los siguientes objetivos:

- **Crear aprendizaje significativo partiendo de lo cercano a lo lejano y de lo concreto a lo abstracto.** Como sostiene Ausubel (1983, p.18), un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe.
- **Correcto uso de materiales cartográficos**, apostando por las posibilidades que ofrece la utilización de la aplicación *ArcGIS online*, permitiendo que sea el alumno quien llegue a la conceptualización teórica desde la práctica.
- **Fomentar un aprendizaje competencial**, en el que el estudiante sepa hacer y aprenda haciendo, al tiempo que mejora sus habilidades en el manejo de las TIC.

- **Incentivar el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo**, creando una situación en la que los problemas se resuelven en clase con la colaboración de todos.

De esta forma, el plan o la intención inicial era desarrollar la unidad didáctica en siete sesiones (cuatro en el aula ordinaria y tres en el aula de informática), atendiendo al siguiente orden, según se puede apreciar en el anexo I:

1ª sesión: aula ordinaria

- Realización por parte del alumnado de un mapa conceptual como evaluación inicial, a partir de términos seleccionados por el profesor, para saber cuáles son los conocimientos de partida del alumnado.
- Comentario grupal del plano de la ciudad de Zaragoza, del Ayuntamiento de Zaragoza, para continuar con esa aproximación a la situación de partida de los estudiantes.
- Aviso de que en *Google Classroom* disponen de las instrucciones y recursos para realizar el mapa del fenómeno urbano en *ArcGis* y que será utilizado para elaborar el *Story Map Journal*. Finalmente, indicación de la apertura de la aplicación QUIA, para realizar cuestionarios.

2ª sesión: aula ordinaria

- Introducción a la unidad didáctica, llevando a cabo el proyecto de investigación-innovación, basado en el aprendizaje de conceptos. El concepto nuclear será el de ciudad, centrado en la segunda mitad del siglo XX y, para entenderlo, se explicará atendiendo a tres dimensiones (industrialización, éxodo rural y servicios). En esta sesión se explicará la primera dimensión, industrialización.

3ª sesión: aula ordinaria

- Introducción a la unidad didáctica, donde se continuará con el proyecto de investigación-innovación basado en el aprendizaje de conceptos. En esta sesión se explicará la segunda y tercera dimensión, éxodo rural y servicios.

4ª sesión: aula de informática

- Búsqueda de capas para crear el mapa del fenómeno urbano y presentación del *Story Map Journal*, pensado para partir de lo más concreto y descriptivo a lo más abstracto y analítico. Se trabajará por secciones y servirá para enlazar con el desarrollo de los estándares de aprendizaje. Las secciones que deberán figurar son:

- Comentario en el panel lateral del *Story Map Journal* sobre las características de las veinte ciudades mayores del mundo.
 - Comentario sobre la distribución de la población urbana a través de extractos del informe “Seguimiento de la población mundial, con especial referencia a la distribución de la población, la urbanización, la migración interna y el desarrollo”, del Consejo Económico y Social de la ONU (2008); el libro de texto y otras fuentes digitales.
 - Comentario en el panel lateral de la jerarquía urbana, prestando atención al Informe resumido de la Dirección General de Política Regional de la Comisión Europea (2007), del libro de texto y de otras fuentes digitales.
 - Comentario de la estructura de las ciudades españolas atendiendo a la planimetría, destacando los ejemplos de Barcelona, Valencia y Vitoria.
 - Explicación de las diferencias entre el paisaje urbano y rural a partir de dos imágenes características de estos medios de vida.
- Resolución de dudas y trabajo autónomo en el aula (*Story Map Journal*, QUIA).

5ª sesión: aula de informática

- Resolución de dudas y trabajo autónomo en el aula (*Story Map Journal*, QUIA).

6ª sesión: aula de informática

- Resolución de dudas y trabajo autónomo en el aula (*Story Map Journal*, QUIA).

7ª sesión: aula ordinaria

- Presentación por parte del alumnado del *Story Map Journal* elaborado.
- Cierre del cuestionario en QUIA y subida del *Story Map Journal* a *Google Classroom* para proceder a su corrección.

Al final, el contenido dedicado a las sesiones fue ampliado ya que el *Story Map Journal* pasó a constar de siete secciones en vez de cinco, porque de esta forma se abarcaba un conocimiento más amplio (se añadió una sección dedicada al comentario del PGOU, Plan General de ordenación Urbana, y una sección final dedicada a la reflexión y a la propia percepción del alumnado, donde deberían responder a la pregunta: ¿qué significa para ti ser un buen ciudadano?).

Por su parte, el número de sesiones tuvo que ser ampliado a diez para un grupo y once para otro, en parte debido a esa ampliación de secciones explicada, pero también a la realización de un excursión a Barcelona promovida por el centro educativo los días 28 y 29 de abril, obligando a perder una sesión. Además, cabe destacar el poco tiempo disponible

en las clases, que por lo general, duraban 50 minutos, pero había días, como los lunes a segunda hora, en que se escuchaba en el aula el programa de radio del propio centro durante 5-15 minutos. A ello hay que sumar el tiempo perdido en trasladar a los estudiantes al aula de informática, donde se encontraban los ordenadores para trabajar. Así, por todo lo mencionado, se observó que al alumnado no le daba tiempo a entregar el proyecto en el momento requerido, siendo razones suficientes para tener que habilitar más días para trabajar en el aula de informática. Así, la estructura u organización definitiva de las sesiones fue la siguiente:

1ª sesión: aula ordinaria

- Realización por parte del alumnado de un mapa conceptual como evaluación inicial, a partir de términos seleccionados por el profesor, para saber cuáles son los conocimientos de partida del alumnado.
- Comentario grupal del plano de la ciudad de Zaragoza, del Ayuntamiento de Zaragoza para continuar con esa aproximación a la situación de partida de los estudiantes.
- Indicación de que en *Google Classroom* disponen de las instrucciones y recursos para realizar el mapa del fenómeno urbano en *ArcGIS* y que será utilizado para elaborar el *Story Map Journal*. Señalización de la apertura de la aplicación QUIA, para realizar cuestionarios.

2ª sesión: aula ordinaria

- Introducción a la unidad didáctica, proyecto de investigación-innovación basado en el aprendizaje de conceptos, con el concepto clave de ciudad (clase dedicada a la primera dimensión: industrialización).

3ª sesión: aula ordinaria

- Introducción a la unidad didáctica, proyecto de investigación-innovación basado en el aprendizaje de conceptos, con el concepto clave de ciudad (clase dedicada a la segunda y tercera dimensión: éxodo rural y servicios).

4ª sesión: aula de informática

- Búsqueda de capas para crear el mapa del fenómeno urbano y presentación del *Story Map Journal*, pensado para partir de lo más concreto y descriptivo a lo más abstracto y analítico. Se trabaja por secciones y sirve para enlazar con el desarrollo de los estándares de aprendizaje. Las secciones a figurar son:
 - Comentario en el panel lateral del Story Map sobre las características de las veinte ciudades mayores del mundo.

- Comentario sobre la distribución de la población urbana a través de extractos del informe “Seguimiento de la población mundial, con especial referencia a la distribución de la población, la urbanización, la migración interna y el desarrollo”, del Consejo Económico y Social de la ONU (2008); el libro de texto y otras fuentes digitales.
- Comentario en el panel lateral de la jerarquía urbana, prestando atención al Informe resumido de la Dirección General de Política Regional de la Comisión Europea (2007), del libro de texto y de otras fuentes digitales.
- Comentario de la estructura de las ciudades españolas atendiendo a la planimetría, destacando los ejemplos de Barcelona, Valencia y Vitoria.
- Explicación de las diferencias entre el paisaje urbano y rural a partir de dos imágenes características de estos medios de vida.
- Comentario del PGOU (Plan General de Ordenación Urbana).
- Conclusión: ¿Qué es para ti ser un buen ciudadano?

- Resolución de dudas y trabajo autónomo en el aula (*Story Map Journal*, QUIA).

5ª sesión: aula de informática

- Resolución de dudas y trabajo autónomo en el aula (*Story Map Journal*, QUIA).

6ª sesión: aula de informática

- Resolución de dudas y trabajo autónomo en el aula (*Story Map Journal*, QUIA).

7ª sesión: aula de informática

- Resolución de dudas y trabajo autónomo en el aula (*Story Map Journal*, QUIA).

8ª sesión: aula de informática

- Resolución de dudas y trabajo autónomo en el aula (*Story Map Journal*, QUIA).

9ª sesión: aula de informática

- Resolución de dudas y trabajo autónomo en el aula (*Story Map Journal*, QUIA).

10ª sesión: aula ordinaria

- Presentación por parte del alumnado del *Story Map Journal* elaborado.
- Cierre del cuestionario en QUIA y subida del *Story Map Journal* a *Google Classroom* para proceder a su corrección.

En lo que se refiere a los aspectos a mejorar de la unidad didáctica de cara a una futura actividad docente cabe destacar los que siguen: en el trabajo que el alumnado debía

realizar por secciones se dieron por sabidos determinados conceptos o conocimientos que en realidad no poseían. Así, se consideró obvio que los estudiantes conocían determinados accidentes geográficos y que, desde ahí, podían empezar a establecer relaciones, lo cual debe ser revisado, por lo que debería pensarse previamente qué conceptos son básicos para realizar el proyecto planteado y llevar a cabo una evaluación inicial más eficaz, donde aparezcan los mismos, permitiendo saber qué nivel tiene nuestro alumnado. Además, es muy importante prestar atención a la evolución del proceso de aprendizaje del alumnado no sólo en momentos puntuales, sino de forma continua.

Otra de las cuestiones a mejorar consiste en prestar una mayor atención a las diferentes problemáticas que puedan surgir al alumnado en la realización del proyecto, como las dificultades que encuentran en la abstracción de conceptos, y que muchas veces pasan desapercibidas. Esto se puede evitar llevando a cabo un mayor control del trabajo de los estudiantes en el aula y promoviendo una mayor cercanía del profesor al alumno, para animar en el planteamiento de dudas, en la formulación de preguntas o en la exposición de problemas.

Así mismo, es importante prever, desde el primer momento, imprevistos que puedan surgir, destinando desde el principio días libres para posibles modificaciones o alteraciones que se puedan presentar, para evitar reducir el tiempo dedicado a la explicación de otros temas o saltar contenidos por no dar tiempo a tratarlos en clase. A pesar de ello, se tiene en cuenta que es un factor que, aunque se intente vigilar, nunca se puede controlar al cien por cien.

Finalmente, también hay que dar solución a cómo ligar los contenidos y las demandas de la legislación con unidades didácticas de este tipo. Es muy difícil encontrar una correspondencia explícita entre unidades didácticas llevadas a cabo con esta metodología y las ordenanzas curriculares tipificadas, aunque cabe indicar que se trata de una forma de trabajo que permite mayores relaciones con las partes del currículo dedicadas a la fundamentación teórica y a las orientaciones metodológicas: competencias, interdisciplinariedad, multicausalidad, motivación, ajuste al contexto escolar, etc.

3.2 Descripción del proyecto de innovación-investigación: el concepto de ciudad

Como ya se ha indicado, este proyecto fue realizado para la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, cursada en el segundo cuatrimestre. Al formar parte de la unidad didáctica, dedicada a la ciudad y al proceso de urbanización y destinada a un alumnado de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, este trabajo debía constar de la misma temática. Se trata de un trabajo diseñado

para ser llevado a la práctica en el aula y poder, así, obtener resultados. En concreto, se desarrolló con el grupo de 3°C (formado por 26 alumnos), al ser una clase muy participativa y que podía dar mucho juego a este tipo de experiencias.

La metodología utilizada para desarrollar este proyecto durante el período de prácticas fue el aprendizaje basado en conceptos, *Learning Cycle*, que consiste en tratar conceptos pequeños para tejer una red que nos permita llegar al término clave o principal, en cuyo proceso aumenta la complejidad y la abstracción para profundizar lo máximo posible en el concepto base. Siguiendo a Pozo (1999, p.516) “no se trata de enseñar a los alumnos unos esquemas o principios generales sobre un concepto sino de ayudarles a construir esos esquemas como posible respuesta a un problema determinado y que después se puedan generalizar esas respuestas para dar solución a otros problemas”. Se trata de un proceso de aprendizaje que comprende tres fases:

- Exploración, a partir de un elemento concreto (una foto, un texto, una obra de arte, etc.), donde se expresa lo que evoca ese documento concreto.
- Construcción, ideas con las cuales se va construyendo el concepto central.
- Transferencia, consiste en trasladar ese concepto a otras situaciones o contextos.

Los conceptos se presentan como elementos esenciales para dar sentido al mundo en el que vivimos, con lo que, como afirman Nichol y Dean (1997, p.108): “los conceptos proporcionan el andamiaje en torno al cual damos sentido a nuestro mundo, son la base sobre la que se combina la información factual para producir redes de conocimiento”.

Con estas premisas, pensada y comprendida la metodología con la que se iba a desarrollar el proyecto, había que fijar una serie de objetivos, un conjunto de pretensiones que guiarían la puesta en práctica. De esta forma, los objetivos que se establecieron fueron los siguientes:

- Comprobar si los estudiantes menores de 16 años son capaces de comprender conceptos abstractos en Ciencias Sociales, partiendo de lo concreto, como un texto, un mapa, etc., algo que afirma Booth (1983, p.114).
- Proporcionar a los alumnos mecanismos para reflexionar acerca de los conceptos y de la información que se puede extraer de ellos a través de las actividades planificadas, donde lo importante no sea la memorización sino el establecimiento de relaciones entre los términos y la capacidad crítica.
- Aprender cuáles son las dificultades o problemáticas más frecuentes a las que se enfrenta el alumnado en lo referente a los conceptos.
- Valorar a qué se deben esas dificultades y cómo poner solución.

Establecidos estos objetivos se pasó a pensar en las actividades a realizar por sesión, teniendo en cuenta que el proyecto se iba a llevar a cabo en sólo dos sesiones, que servirían como introducción a la unidad didáctica. Estas actividades girarían en torno al concepto clave de ciudad (desde mediados del siglo XX) y en torno a las dimensiones de ese concepto establecidas, a saber, industrialización, éxodo rural y servicios. Se trata de dimensiones muy relacionadas, de manera que la comprensión de una de ellas lleva a enlazar con la siguiente y viceversa porque, como se ha mencionado anteriormente, no se trata de conceptos aislados sino que forman redes. Además, dentro de esas dimensiones, entendidas como conceptos esenciales para entender el término base o clave, se establecieron otro conjunto de términos para crear un marco de estudio mucho más clarificador.

Así, el esquema de la relación de las dimensiones quedó como aquí se indica: el concepto clave fue el de ciudad (a partir de mediados del siglo XX) y las tres dimensiones que emanaban de ese término fueron industrialización, éxodo rural y servicios, dimensiones que para ser comprendidas requerían el conocimiento de ideas esenciales. De esta forma, ideas nucleares dentro de la dimensión de industrialización fueron la demanda de mano de obra, la mayor urbanización y la desigualdad social e, ideas fundamentales dentro de la dimensión de servicios fueron producción y consumo.

Planteado este esquema de la relación de las dimensiones se pasó a organizar las sesiones. La primera de ellas estuvo destinada a la dimensión relativa a la industrialización y la segunda a las otras dos dimensiones, éxodo rural y servicios, siguiendo un proceso de complejidad creciente y enlazando, al final, con la forma de vida actual, creando mayor interés al alumnado. Así mismo, se seleccionaron los materiales que se iban a proporcionar a los estudiantes para poder llevar a cabo este estudio, destacando el recurso a vídeos, imágenes, gráficos y textos (expuestos en el anexo II). Se trata de unos recursos, en su mayoría, muy visuales y que tienen como objetivo promover la observación, el aprender a contemplar detenidamente un fenómeno o un espacio, en este caso, la ciudad, aprendiendo a extraer unas conclusiones. De esta forma, como se trata de un proyecto basado en materiales muy visuales, las preguntas cobran especial importancia para poder saber hasta qué punto comprenden lo observado. A continuación se presenta cómo fue la organización en estas dos sesiones:

Primera sesión (correspondiente a la segunda sesión de la unidad didáctica)

- Introducción: primera toma de contacto con el tema central de la unidad didáctica, la ciudad, partiendo del presente.

- Desarrollo de la dimensión de industrialización.
- Cuestionario acerca de lo aprendido.

Segunda sesión (correspondiente a la tercera sesión de la unidad didáctica)

- Desarrollo de la dimensión de éxodo rural
- Desarrollo de la dimensión de servicios
- Cuestionario acerca de lo aprendido

Cabe indicar que las actividades pensadas para ser llevadas a la práctica no sufrieron modificaciones de contenido pero sí que fue necesario realizar pequeñas adaptaciones de las mismas al alumnado durante el curso o desarrollo de las dos sesiones para lograr que las actividades fueran más atractivas y así lograr una mayor implicación y participación, lo que se consiguió recurriendo a multitud de preguntas acerca de los materiales proporcionados y utilizando un lenguaje más próximo a los estudiantes.

Realizado el trabajo en el aula se pasaron a estudiar las hipótesis planteadas, consistentes en una serie de preguntas (una por dimensión) formuladas al alumnado al final de cada dimensión para guiar la interpretación acerca de la comprensión del concepto por parte de los estudiantes. Como aquí se indica, fueron las siguientes:

- ¿Llegan a comprender la industrialización como un concepto ligado al surgimiento de la ciudad contemporánea, entendiendo además cuál es la relación del mismo con la demanda de mano de obra, el incremento de la urbanización y la existencia de clases sociales?
- ¿Entienden lo que implica el éxodo rural y comprenden la conexión con el concepto de industrialización?
- ¿Contemplan los servicios como un sector ligado a la forma de vida urbana y entienden el sector servicios como motor de la actividad económica de los países desarrollados?

Para saber hasta qué punto habían llegado a comprender cada dimensión se establecieron categorías, que hacen referencia al nivel de profundidad alcanzado por el alumnado. En concreto, se fijaron cuatro categorías (-1, 1, 2 y 3), ordenadas de menor a mayor complejidad alcanzada en la reflexión o mayor abstracción presentada (ver anexo II), aunque se debe indicar que no se trata de categorías cerradas, sino que un alumno dentro de una categoría concreta puede haber alcanzado un nivel de profundización mayor o menor que otro.

Todo ello sirvió para establecer una serie de conclusiones. Se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes no tiene ningún problema en observar un gráfico o leer un texto y sacar los puntos más importantes, pero les es mucho más complicado llegar a ideas más profundas y que tengan que ver con la relación de varios conceptos. Así, se puede afirmar que entienden los conceptos de manera aislada pero no comprenden la relación que existe entre varios términos. En la línea de Carretero y Limón (1993, p.155) este proyecto ha puesto de manifiesto que el aprendizaje de conceptos depende del desarrollo cognitivo del alumno, no exclusivamente de la instrucción que reciba y que los alumnos antes de los 16 años tienen dificultades para entender conceptos abstractos (pensamiento formal).

Por todo ello, según indican los resultados de esta investigación, la comprensión del concepto clave, ciudad, no fue alcanzada por la totalidad de los estudiantes, como era de esperar, dado el nivel de desarrollo y madurez de los alumnos y a la poca práctica propia en la realización de este tipo de actividades. Este aparente fracaso no significa que sean experiencias a desechar, sino que son muy importantes para valorar aspectos que, habitualmente, pasan desapercibidos en el aula, y para implementar nuevas formas de trabajar en clase.

Así mismo, la experiencia fue muy útil para pensar qué aspectos se deben mejorar en este proyecto. De esta forma, uno de los elementos a mejorar lo constituye la organización y secuenciación de las sesiones, ya que se considera que habría que haber empezado con la segunda dimensión, dedicada al éxodo rural, que resultó mucho más sencilla para el alumnado, y haber continuado con la dedicada a la industrialización, para después, haber concluido con el sector servicios. Esto hubiera supuesto partir de un hecho más cercano a ellos (conectando con lo vivido por sus abuelos), logrando captar más la atención y, una vez entendido por qué la gente emigra, conectar con la industrialización, que implica relacionar conceptos (demanda de mano de obra, mayor urbanización y desigualdad social en función de las actividades económicas desempeñadas).

Otro de los fallos que ha tenido este proyecto es que en algunas ocasiones se daba por hecho que los estudiantes podían entender a la perfección los conceptos. Sin embargo, la comprensión de éstos resultó ser compleja para los alumnos. Relacionado con esto, la selección de materiales para trabajar las dimensiones de este proyecto quizá no se llevó a cabo como es debido, ya que hubo imágenes que resultaron muy complejas de entender para los estudiantes. Así, si tuviera que realizar de nuevo la experiencia mantendría algunos materiales, como las imágenes proporcionadas para tratar el sector servicios, imágenes que conectan con los servicios que pueden contemplar en la ciudad de Zaragoza, pero buscaría algunos más clarificadores para otras dimensiones.

Finalmente, se optó por dedicar el mismo tiempo a cada dimensión sin tener en cuenta que había cuestiones más fáciles de entender por parte del alumnado y otras que requerían más tiempo y detenimiento, constituyendo un factor a revisar para posibles proyectos futuros.

3.3 Relación existente entre ambos proyectos y reflexión crítica

Como se ha mencionado en el apartado dedicado a la justificación de la selección de proyectos, uno de los elementos característicos de ambos trabajos es que pudieron ser llevados a la práctica en el aula durante el segundo período de prácticas. Además, en lo que se refiere a la relación existente cabe remarcar que el proyecto de innovación-investigación fue concebido como una parte de la unidad didáctica, al versar sobre la misma temática, de hecho, fue llevado a cabo como introducción, ya que la metodología con la que se desarrolló permitía tratar y asentar una serie de conceptos clave.

El hecho de haber podido desarrollar de forma práctica estos proyectos me permite obtener una serie de reflexiones acerca del contexto o clima de aula presente, me permite hablar de las problemáticas que surgieron durante su ejecución práctica, de las metodologías más útiles para lograr que el alumnado aprenda y para cumplir los objetivos de las Ciencias Sociales, campo de estudio al que se pertenece.

De esta forma, es necesario aludir, en primer lugar, al clima de aula presente en los grupos en que se desarrolló la puesta en práctica. La estancia como docente de prácticas tuvo lugar en el centro privado concertado Santa María del Pilar (Marianistas), ubicado en el barrio zaragozano de Casablanca. Allí, se impartió clases de Geografía a dos grupos (3ºA y 3ºC), ya que 3º de Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Geografía e Historia está dedicado exclusivamente a esta disciplina.

De esta actuación docente se observaron un conjunto de características, destacando que se trataba de unos grupos con muy buen nivel académico (no había ningún alumno repetidor ni con materias suspensas de otras evaluaciones), que se comportaban de forma correcta en el aula y que eran muy participativos, tanto durante las clases más prácticas como en las de teoría, como se explicará posteriormente.

Así, una de las principales dificultades que encontré fue el seleccionar materiales para un alumnado tan brillante, el pensar actividades que les resultaran interesantes y que no se aburrieran en el aula. Por el contrario, un punto a favor fue la propia metodología utilizada en el centro educativo para explicar esta materia (*flipped classroom*), donde las TIC adquieren un rol fundamental, de manera que no se encontraron problemas en

desvincular al alumnado del libro de texto, ya que prácticamente no era utilizado, lo que permitió adquirir mayor libertad a la hora de establecer los contenidos y de seleccionar actividades.

De esta forma, como se ha indicado, tanto la unidad didáctica como el proyecto de innovación-investigación se configuraron sin seguir el libro de texto, siguiendo la línea de algunos autores, como Loewen (1996) y Seixas (1993), que afirman, para los libros de texto de Historia, que no sugieren ningún reto ni pregunta, con lo que el estudiante no desarrolla ninguna capacidad crítica ni es capaz de extraer ningún provecho del aprendizaje. Al contrario, se debe promover la reflexión, permitiendo dar sentido a sus vidas y comprender la realidad en la que están inmersos, es decir, que comprendan la utilidad que tiene lo que se estudia para sus vidas. En este sentido, considero que el libro de texto no debe ser el único instrumento utilizado en el aula, no debe ser la herramienta única ya que no contiene la verdad absoluta ni todos los contenidos a impartir pero sí que es muy útil como material de apoyo tanto para el propio alumnado como para el docente.

A pesar de que los estudiantes no recurrieron al libro de texto casi en ninguna ocasión para consultar dudas, por el contrario, utilizaron mucha información obtenida de Internet, dado que las clases se desarrollaban en el aula de informática y los alumnos tenían acceso directo a los recursos digitales. El problema no es que buscaran información en Internet, sino que se limitaron a copiarla, sin razonarla. Se pudo observar durante el trabajo del alumnado, consistente en la elaboración de un *Story Map Journal*, que no daban suficiente valor o credibilidad a sus ideas por lo que necesitaban apoyarse con información copiada de Internet para enriquecerlas y dotarlas de sentido. Así, se quiere destacar la excesiva dependencia del alumnado a la información disponible en Internet, aunque ocurriría lo mismo si se utilizara el libro de texto, donde los alumnos sería dependientes de la información plasmada en éste.

Para evitar esta situación y dar más valor a las Ciencias Sociales se debería fomentar el razonamiento o pensamiento crítico de los alumnos, el hacer un uso crítico de las fuentes y, sobre todo, enseñarles a dotar de valor sus opiniones mediante la reflexión.

En lo que se refiere al interés, la implicación y la participación manifestada por los estudiantes cabe decir que sorprendió muy gratamente la actitud manifestada, ya que no pensaba que me iba a enfrentar a un alumnado tan colaborativo. A pesar de ello, se observaron diferencias entre los dos grupos en que se desarrolló tanto la unidad didáctica como el proyecto de innovación-investigación. Una de las más importantes fue la competitividad existente en la clase de 3ºA, sobre todo en tres estudiantes, lo que rompía un poco el ritmo de la clase y generaba un grupo poco cohesionado. Además, la participación

en este grupo de alumnos no era generalizada, ya que siempre respondían o preguntaban los mismos estudiantes. La competitividad, por el contrario, no era tan notoria en la clase de 3°C, donde la participación era más generalizada y había un mayor compañerismo (muchos estudiantes se ayudaban para sacar adelante el proyecto), con lo que se puede afirmar que se trataba de un grupo más cohesionado.

Otra de las diferencias a destacar, aunque el comportamiento fue correcto en ambos grupos, es que se pudo observar que la clase de 3ºA se caracterizaba por trabajar en silencio, mientras que en la clase de 3°C se identificó a un grupo de cuatro alumnos muy habladores, lo que resultaba molesto en ocasiones y obligó a tener que mandar callar más de una vez. A pesar de ello, es preciso indicar que no impidió para nada el desarrollo normal de las clases.

En la misma línea, durante las prácticas se tuvo la sensación, tanto por la participación y la competitividad existente en algunos casos, que los alumnos actuaban motivados por la calificación, por obtener una mayor nota. Al respecto, probablemente la indicación al comienzo de las clases de que la participación en clase tendría su correspondiente calificación, dado que en esta materia no se llevan a cabo exámenes, lo reforzó. Así, los estudiantes actuaron movidos por la calificación en su mayor parte, aunque hay que destacar el interés especial que manifestaron algunos estudiantes, lo que hace pensar que no todos actuaban exclusivamente motivados por la calificación, tal y como se refleja en el proyecto de innovación-investigación (anexo II).

El desarrollo práctico de la unidad didáctica y el proyecto de innovación-investigación han servido para reforzar la idea de que la utilidad del aprendizaje memorístico es mínima para el alumnado, porque en realidad no constituye aprendizaje sino mera repetición y que hay que promover metodologías activas en el aula, fomentando la creación de interés, la actuación colaborativa entre los estudiantes (trabajo en equipo) y la utilización de las ventajas que ofrecen las TIC, formando a un alumnado competente en lo que demanda la sociedad actual. En este sentido, cabe resaltar las palabras que menciona Isidoro González (2002, p.61) al hablar de las características de la Ciencia Social Educativa:

Es necesario “introducir la ciencia en el aula, y las Ciencias Sociales como un gran interrogante, no prescriptiva, sino en construcción, con más incertidumbres que certidumbres [y] acostumbrar, a través del debate y la crítica, a participar en la construcción científica. Despertar el amor al conocer y el gusto por el saber”.

Finalmente, en lo que se refiere a este apartado, durante el desarrollo de las prácticas, como ya se ha mencionado anteriormente, se llevaron a cabo dos metodologías distintas, aunque ambas muy dinámicas, pertenecientes a la unidad didáctica y al proyecto de innovación-investigación, respectivamente.

Para la unidad didáctica se empleó una metodología basada en el *flipped classroom* o clase invertida, a través de la realización de un proyecto acerca del fenómeno urbano utilizando el *Story Map Journal* de *ArcGIS*, donde el aula se transformó en un espacio de trabajo. Este proyecto realizado por el alumnado fue calificado, junto a la participación y comportamiento manifestado, donde hay que indicar que los resultados fueron positivos ya que sólo hubo dos suspensos en el total de alumnos (53 estudiantes). Todos los trabajos, salvo estos dos mencionados, cumplían con las instrucciones dadas para la realización del proyecto (ver anexo I) pero sólo unos pocos iban más allá, aportando cierta creatividad y originalidad, además de reflexiones y argumentaciones propias, aspecto que, sin duda, marcó las diferencias en obtener una mayor calificación.

Por su parte, el proyecto de innovación-investigación se llevó a cabo como introducción a la unidad didáctica siguiendo una metodología distinta, el aprendizaje basado en conceptos, *Learning Cycle*. En este caso no se utilizaron las Tecnologías de la Información y Comunicación sino que se emplearon diversos materiales, como imágenes, mapas, textos, etc., entregados al alumnado para reflexionar acerca del concepto nuclear de ciudad, con la finalidad de que fueran los propios estudiantes, a partir de preguntas, los que fueran construyendo una concepción propia. Fue una grata experiencia que permitió valorar, sobre todo, la participación en el aula, aunque los resultados determinaron que ningún estudiante llegó a comprender totalmente el concepto.

A pesar de que las metodologías eran distintas, tuvieron un punto o elemento en común y es que en ambas se tuvo en cuenta que el papel del profesor no es actuar como mero transmisor de conocimientos sino actuar de guía del proceso de aprendizaje, proporcionando recursos y formulando muchas preguntas, para que ellos mismos vayan construyendo sus conocimientos.

4. Conclusiones y propuestas de futuro

En este apartado se van a realizar unas conclusiones generales derivadas del curso del Máster de profesorado, indicando qué es lo que me ha aportado para ejercer la práctica docente y, a continuación, se expondrán las propuestas de futuro.

4.1 Conclusiones

En relación a todo lo expresado en los puntos anteriores cabe decir que este Máster me ha proporcionado las herramientas básicas para entender lo que supone ser un buen docente y poder ejercer en el futuro de acuerdo con ello, tanto en el desarrollo de las clases teóricas como en las prácticas realizadas en el centro educativo, pudiendo trazar el perfil de las características que me gustaría que tuviese mi futura práctica docente.

Una de las primeras conclusiones que se obtiene tras haber cursado esta titulación es la gran importancia que tienen los documentos legales dentro de un centro educativo. El análisis de documentos tales como el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Acción Tutorial, la Programación General Anual, etc., ha servido para valorar que sin ellos no se puede desarrollar adecuadamente la actividad docente, que son muy útiles para evitar la improvisación ya que marcan la forma de actuar en relación al marco legislativo.

Así mismo, una segunda conclusión es el gran valor que adquieren la Psicología, Pedagogía, Sociología y Didáctica, a partir de las diferentes asignaturas cursadas, y que me han permitido contar con herramientas para enfrentarme a la personalidad del adolescente, así como saber cómo actuar en casos problemáticos como detección de situaciones de acoso escolar, de trastornos alimenticios o de abuso de alcohol y drogas. Si no hubiera cursado este Máster no habría adquirido un conjunto de pautas para saber cómo proceder y a quién dirigirme para resolver situaciones diversas.

En tercer lugar destacan un conjunto de conclusiones forjadas a partir del desarrollo de las prácticas en el centro educativo, las cuales han sido, en mi opinión, una de las aportaciones más importantes para nuestra formación docente.

Estas prácticas han servido para darme cuenta de que, a modo general, me gustaría ser una profesora no sólo preocupada por transmitir conocimientos acerca de una disciplina, por formar al alumnado en una temática concreta, sino también por actuar como docente-educador, ya que la actividad docente entraña una mayor responsabilidad, involucrando a los estudiantes para persistir en sus estudios, transfiriendo la pasión personal por las materias que se imparten, sacando lo mejor de cada alumno, motivándoles a sobresalir en aquéllas áreas que ocupen una gran parte de su interés e inculcar que deben seguir trabajando en ellas durante el resto de su vida¹⁰.

¹⁰ Información obtenida del siguiente enlace web: http://www.escuela20.com/steve-wheeler-aprendizaje-formal/articulos-y-actualidad/profesora-o-educadora_2773_42_4266_0_19_in.html (consultado el 16 de junio de 2016).

En cuanto a la actuación como docente de Ciencias Sociales me propongo plantear los contenidos de una forma que hagan reflexionar al alumnado, evitando la simple repetición que conduce a la memorización y no al aprendizaje. Para ello, es necesario llevar a cabo actividades dinámicas en las que ellos mismos se sientan involucrados y que sientan que lo que realizan tiene su utilidad para sus vidas. Así, el libro de texto no será el único instrumento a utilizar, empleándolo como apoyo en determinados momentos pero no como verdad absoluta.

Finalmente, también me propongo como futura docente desarrollar clases marcadas por la interdisciplinariedad, creando una conexión entre distintas disciplinas como forma de comprender mejor la complejidad social del mundo en el que viven. Es necesario, en este sentido, romper con la idea de que la Geografía, la Historia, la Filosofía etc. son disciplinas que deben transmitirse de forma separada. Las posibilidades de conexión que ofrecen son inmensas y se debe sacar un mayor rendimiento a ello planteando actividades que las relacionen, algo que no se puede llevar a cabo si se sigue exclusivamente el libro de texto.

4.2 Propuestas de futuro

En lo que se refiere al futuro, tengo una serie de retos para seguir mejorando mi práctica docente, entre los que cabe remarcar los que siguen a continuación.

Sería beneficioso reforzar mi preparación para poder enfrentarme a los padres y madres de mis futuros alumnos, para poder saber cómo tratar mejor con ellos, algo que no se ha tenido la oportunidad de contemplar ni durante el desarrollo de las clases teóricas del Máster ni en la estancia en el centro durante el período de prácticas. Hay que tener en cuenta que las familias adquieren un papel fundamental dentro del sistema educativo, por lo que se considera que este punto debería ser mucho más reforzado.

Así mismo, aunque en las clases teóricas se han proporcionado algunas pautas a seguir en el tratamiento de un alumnado de tipo problemático o conflictivo, durante la actuación en el centro educativo este aspecto no ha podido ser llevado a la práctica dado que el alumnado tenía un comportamiento correcto y era muy respetuoso tanto con el profesor como con los compañeros de clase. De esta forma, me gustaría formarme en el futuro en el tratamiento con alumnos que presenten serios problemas de comportamiento ya que se trata de una realidad que está presente en nuestros días y que puede darse dentro del aula.

Otro de los retos lo constituye el seguir investigando dentro del aula. La elaboración y ejecución del proyecto de innovación-investigación ha resultado muy satisfactorio para

poder evaluar el proceso de aprendizaje. Así, el profesor debe investigar continuamente, implementando metodologías innovadoras y que consigan crear un mayor interés hacia el alumnado, donde no deben pasarse por alto las ventajas que ofrece el incluir las TIC en el proceso educativo de los jóvenes. La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación representan una nueva forma de divulgar conocimientos y que, además, se adapta mejor a las necesidades del mundo actual, representan el cambio de la sociedad y, en definitiva, el cambio en la educación. Por ello, es necesario promover en el aula actividades que incluyan el adecuado manejo de las TIC como una forma de generar cercanía entre el alumno y el propio profesor.

En relación con ello, es necesario formar de manera continua a los docentes, para estar constantemente actualizados, no sólo en lo que se refiere a la utilización de las TIC sino en relación a cualquier temática vinculada con la educación.

A modo de resumen, el curso de la presente titulación me ha proporcionado una sólida base para poder ejercer mi futura práctica docente, aunque, como es lógico, todo no se puede aprender en unos meses, por lo que hay algunos elementos que han quedado un poco olvidados y que deberán ser tratados con mayor profundidad en otras ocasiones que se presenten, así que, como he afirmado anteriormente, la formación como futuro docente no concluye aquí sino que acaba de empezar. En este sentido, se parte con mucha ilusión para seguir con el camino empezado y poder llegar a ser un día una buena profesora de Ciencias Sociales, cumpliendo con los objetivos establecidos previamente.

5. Referencias documentales

En este punto se plasma la información consultada para la elaboración de la presente memoria, ordenada de la siguiente forma: monografías, capítulos de libro, artículos de revista y recursos de Internet.

Monografías

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Edición Trillas.

Chevallard, Y. (1991): *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Liceras Ruiz, A. (2000): *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Monge Crespo, C. (2009): *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Nichol, J., y Dean, J. (1997): *Developing Primary Teaching Skills*. London: Routledge.

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005): *Understanding By Design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Capítulos de libro

Benejam, P. (1997). “Las finalidades de la Educación Social”, en P. Benejam y J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp.33-52). Barcelona: ICE/Horsori.

González Gallego, I. (2002): “El conocimiento geográfico e histórico educativo: la construcción de un saber científico”, en *La geografía y la historia, elementos del medio* (pp.1-72). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Loewen, J.W. (1996): “Something Has Gone Very Wrong”, en J. W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong* (pp.1-5). New York: Touchstone.

Morales Vallejo, P. (2009): “La evaluación formativa”, en *Ser profesor: una mirada al alumno* (pp.33-90). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Pagès i Blanch, J. (1997): “La formación del pensamiento social”, en P. Benejam y J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp.152-164). Barcelona: ICE/Horsori.

Artículos de revista

Alegre, M.A. (2008): “Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?” *Revista de educación*, N° 345, pp.61-82.

Ayestarán Etxeberria, S. (1987): “El grupo de pares y el desarrollo psicosocial del adolescente”. *Estudi general: Revista de la Facultat de Lletres de la Universitat de Girona*, N° 7, pp.123-136.

Benejam, P. (1999): “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 21, pp.1-4.

Bono, A. (2010): “Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 2 N° 52, pp.1-8.

Booth, M.B. (1983): “Skills, Concepts and Attitudes: The Development of Adolescent Children’s Historical Thinking”. *History and Theory*, Vol. 22 N° 4, pp.101-117.

Carretero, M., y Limón, M. (1993): “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales”. *Infancia y Aprendizaje*, N° 62-63, pp.153-167.

Flecha, R. y Soler, M. (2013): “Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning”. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 43 N° 4, pp.451-465.

Iglesias Diz, J.L. (2013): “Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales”. *Pediatría Integral*, Vol. XVII N° 2, pp.88-93.

INICO, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. (2011): “Diseño Universal para el Aprendizaje: una educación para todos”. *INTEGRA*, N° 40, pp.1-8.

López Aymes, G. (2012): “Pensamiento crítico en el aula”. *Docencia e investigación*, N° 22, pp.41-60.

Martín López, F. (1988): “Investigación e innovación escolar. Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Investigación en la escuela*, N° 4, pp.25-31.

Pagès i Blanch, J. (2000): “La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado”. *Iber*, N° 24, pp.33-44.

Pagès i Blanch, J. (2004): “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia”. *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, pp.155-178.

Pozo, J.I. (1999): “Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional”. *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 17 N° 3, pp.513-520.

Prieto Jiménez, E. (2008): “El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social”. *Foro de educación*, N° 10, pp.325-345.

Seixas, P. (1993): “The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history”. *American Educational Research Journal*, N° 30, pp.305-324.

Tribó Travería, G. (2008): “El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria”. *Educación XXI*, N° 11, pp.183-209.

Recursos de Internet

<https://educacion.unizar.es/sites/educacion.unizar.es/files/archivos/NormativaMasterProf/memoriamastrerprof.pdf>

<http://ecuadoruniversitario.com/opinion/la-educacion-como-proceso-individual-y-social/>

<http://inico.usal.es/publicaciones/integra/integra40.pdf>

http://www.ecured.cu/Ciencias_sociales

<http://www.grao.com/revistas/iber/021-los-conceptos-clave-en-la-didactica-de-las-ciencias-sociales/la-oportunidad-de-identificar-conceptos-clave-que-guie-la-propuesta-curricular-de-ciencias-sociales>

http://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf

<http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf>

<http://titulaciones.unizar.es/master-secundaria/>

http://www.escuela20.com/steve-wheeler-aprendizaje-formal/articulos-y-actualidad/profesora-o-educadora_2773_42_4266_0_19_in.html